

**La vidéoscopie comme situation intermédiaire :
Evaluer des pratiques professionnelles de stagiaires en enseignement
par l'analyse de l'activité**

Marc Blondeau

Gevapp – 19 février 2026

Plan de la conférence

1. Un contexte particulier en FWB
2. Les situations intermédiaires
3. La vidéoscopie comme situation intermédiaire ?
4. Le projet Néopass Stages
5. Principes de conception
6. Comprendre les trajectoires de professionnalisation
7. Construire des ressources d'hybridation et de transfert
8. Evaluer les effets
9. Conclusion



1. Un contexte particulier en FWB

Depuis 2023, implémentation de la
Réforme de la Formation initiale des Enseignants (RFIE)
(FWB, 2021)

Masterisation



Codiplomation



(Derobertmasure & al., 2020; Van Nieuwenhoven & Boucenna, 2024)

1. Un contexte particulier en FWB

Avant 2023

Maternel – Primaire
Secondaire inférieur



Haute Ecole Pédagogique



Bachelier (180 Cr)

Niveau 6

Cadre européen des certifications

Secondaire supérieur



Université



Master didactique (300 Cr)

Master (300 Cr) + Agrégation (30 Cr)

Niveau 7

Cadre européen des certifications

1. Un contexte particulier en FWB

Depuis 2023

Haute Ecole Pédagogique



Université

{ Maternel – Primaire
Secondaire inférieur
Secondaire supérieur

Master (240 Cr)

Niveau 7

Cadre européen des certifications

Master en enseignement (300 Cr)
Master (300 Cr) + Agrégation (60 Cr)

Niveau 7

Cadre européen des certifications

1. Un contexte particulier en FWB

Docu 50119

p.1

Décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la
formation initiale des enseignants

D. 02-12-2021

M.B. 02-02-2022

CHAPITRE II. - Des axes et de l'organisation de la formation directe à l'enseignement

Section 1re. - Des spécificités de la formation directe à l'enseignement section 1, 2 ou 3.

Article 19. - Les unités d'enseignement permettant aux étudiants d'atteindre les compétences visées à l'article 5 s'inscrivent, pour chacune des sections 1 à 3, dans les sept axes de formation suivants:

- 1° une formation disciplinaire incluant des aspects de la didactique de la discipline ou appliquée à la discipline;
- 2° une formation à et par la communication;
- 3° une formation à et par la pratique;
- 4° une formation didactique et pédagogique;
- 5° une formation en sciences humaines et sociales;
- 6° une formation à et par la recherche en éducation et en didactique;
- 7° une formation visant la maîtrise orale et écrite de la langue française.

1. Un contexte particulier en FWB

Docu 50119

p.1

Décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants

D. 02-12-2021

M.B. 02-02-2022

CHAPITRE V. - De l'organisation et de l'encadrement spécifique des situations professionnelles de formation.

Article 35. - § 1^{er}. L'articulation entre les différents axes définis à l'article 19 pour les sections 1 à 3, à l'article 24 pour la section 4 et à l'article 30 pour la section 5 s'opère prioritairement autour de la formation à et par la pratique grâce à la mise en place de situations professionnelles telles que précisées au paragraphe 2. Les apprentissages se construisent progressivement à travers une interaction entre les situations de formation théorique concernant l'ensemble de ces axes et les situations professionnelles.

Ces situations professionnelles sont travaillées dans le cadre d'ateliers de formation professionnelle, de séminaires d'analyse des pratiques portant sur les différents axes, de stages pratiques en situation réelle tels que définis à l'article 15, § 1^{er}, alinéa 1^{er}, 63°, du décret Paysage.

CHAPITRE II. - Des axes et de l'organisation de la formation directe à l'enseignement

Section 1^{re}. - Des spécificités de la formation directe à l'enseignement section 1, 2 ou 3.

Article 19. - Les unités d'enseignement permettant aux étudiants d'atteindre les compétences visées à l'article 5 s'inscrivent, pour chacune des sections 1 à 3, dans les sept axes de formation suivants:

1° une formation disciplinaire incluant des aspects de la didactique de la discipline ou appliquée à la discipline;

2° une formation à et par la communication;

3° une formation à et par la pratique;

4° une formation didactique et pédagogique;

5° une formation en sciences humaines et sociales;

6° une formation à et par la recherche en éducation et en didactique;

7° une formation visant la maîtrise orale et écrite de la langue française.

1. Un contexte particulier en FWB

Supérieur non universitaire

V.B.76

Lois 25501

p.1

CHAPITRE V. - Des situations professionnelles de formation.

Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents

D. 12-12-2000

M.B. 19-01-2001

Article 35. - § 1^{er}. L'articulation entre les différents axes de la formation initiale, à l'article 19 pour les sections 1 à 3, à l'article 24 pour la section 30 pour la section 5 s'opère prioritairement autour de la formation pratique grâce à la mise en place de situations professionnelles précisées au paragraphe 2. Les apprentissages se font progressivement à travers une interaction entre les situations théoriques concernant l'ensemble de ces axes et les situations professionnelles.

Ces situations professionnelles sont travaillées dans le cadre d'ateliers de formation professionnelle, de séminaires d'analyse des pratiques professionnelles, des différents axes, de stages pratiques en situation réelle tels que prévus à l'article 15, § 1^{er}, alinéa 1^{er}, 63^o, du décret Paysage.

modifié par D. 20-07-2005

Article 10. - Le savoir-faire repose sur l'articulation de la théorie et de la pratique. Il s'acquiert dans les ateliers de formation professionnelle et en effectuant des stages pratiques d'enseignement en situation réelle.

Les ateliers de formation professionnelle proposent aux étudiants un ensemble d'activités susceptibles de faire émerger des compétences méthodologiques et un regard réflexif sur celle-ci. Ils leur permettent d'expérimenter, d'observer et d'analyser les différentes composantes de la profession. Ils intègrent la didactique disciplinaire et générale dans le cadre d'activités organisées à la fois sur le terrain et à la haute école.

Article 18. - Les ateliers de formation professionnelle sont assurés par des maîtres assistants, chargés de cours, chefs de travaux ou professeurs titulaires de la formation pédagogique pour un tiers, ceux qui sont chargés de la formation disciplinaire pour un tiers et des maîtres de formation pratique pour un tiers. Ils sont amenés à intervenir tantôt séparément, tantôt par équipe de deux ou de trois enseignants. Les maîtres de formation pratique sont engagés pour au maximum un mi-temps par la haute école et exercent au moins un mi-temps dans l'enseignement fondamental ou secondaire inférieur.

1. Un contexte particulier en FWB

CHAPITRE V. Formation des enseignants - Formation spécifique des

situations professionnelles de formation.

Article 35. - § 1^{er}. L'articulation entre les différents axes définis à l'article 19 pour les sections 1 à 3, à l'article 24 pour la section 4 et à l'article 30 pour la section 5 s'opère prioritairement autour de la formation à et par la pratique grâce à la mise en place de situations professionnelles telles que précisées au paragraphe 2. Les apprentissages se construisent progressivement à travers une interaction entre les situations de formation théorique concernant l'ensemble de ces axes et les situations professionnelles.

Ces situations professionnelles sont travaillées dans le cadre d'ateliers de formation professionnelle, de séminaires d'analyse des pratiques portant sur les différents axes, de stages pratiques en situation réelle tels que définis à l'article 15, § 1^{er}, alinéa 1^{er}, 63^o, du décret Paysage.



EFEL – Ecole de formation des enseignants - Fondamental et Secondaire Inférieur						
Maquette des interventions UCLouvain - sections 1, 2 et 3						
Année	Sigle			Crédits	Heures vol 1	Heures vol 2
BAC1	LEFEL1001	QG en A	QA en psychologie de l'apprentissage	4	30	7,5
	LEFEL1201	QG en A	QA en psychologie de l'apprentissage	3	22,5	7,5
	LEFEL1202	203	QA en psychologie de l'apprentissage	4	22,5	7,5
	LEFEL1203	203	QA en psychologie de l'apprentissage	4	22,5	15
	LEFEL1204	204	Analyse des pratiques	3	7,5	15
BAC3	LEFEL1301	205	QS3 en didactique de l'éducation	5	30	15
	LEFEL1302	205	QS3 en didactique de l'éducation	3	22,5	7,5
	LEFEL1303	Méth	QS3 en didactique de l'éducation	4	22,5	15
	LEFEL1311	QS12 en B	QS3 en didactique de l'éducation	5	30	15
	LEFEL1312	QS12 relatives aux apprentissages	QS3 en didactique de l'éducation	5	30	15
	LEFEL1313	QS12 relatives aux apprentissages	QS3 en didactique de l'éducation	5	30	15
	LEFEL1314	QS3 en didactique en arts plastiques	QS3 en didactique de l'éducation	5	30	15
	LEFEL1315	QS3 en didactique du français	QS3 en didactique de l'éducation	5	30	15
	LEFEL1316	QS3 en didactique des mathématiques	QS3 en didactique de l'éducation	5	30	15
	LEFEL1317	QS3 en didactique des sciences	QS3 en didactique de l'éducation	5	30	15
	LEFEL1318	QS3 en didactique des sciences humaines	QS3 en didactique de l'éducation	5	30	15
	LEFEL1319	QS3 en didactique des langues	QS3 en didactique de l'éducation	5	30	15
	LEFEL1320	QS3 en didactique de l'éducation physique	QS3 en didactique de l'éducation	5	30	15
	LEFEL2101	QA d'évaluation des apprentissages	QA en psychologie sociale	4	22,5	15
	LEFEL2102	QA en psychologie sociale	QA en psychologie sociale	3	22,5	7,5
	LEFEL2103	QG et A : approche politique et institutionnelle	QG et A : approche politique et institutionnelle	3	22,5	
Master	LEFEL2104	Séminaire d'analyse des pratiques du stage long	Séminaire d'analyse des pratiques du stage long	5	7,5	22,5
	LEFEL2106	Séminaire d'analyse des pratiques du stage long	Séminaire d'analyse des pratiques du stage long	8	15	22,5
	LEFEL2105	Mémoire et séminaire d'accompagnement	Mémoire et séminaire d'accompagnement	10	30	15
	LEFEL2201	S12 Projet professionnel	S12 Projet professionnel	5	15	15
	LEFEL2202	S12 Approches transversales du Pacte	S12 Approches transversales du Pacte	5	15	15
	LEFEL2203	QS 12 relatives aux apprentissages	QS 12 relatives aux apprentissages	5	30	15
	LEFEL2201	S3 Projet professionnel	S3 Projet professionnel		15	15
	LPSP1331	S3 Cours au choix UCLouvain	S3 Cours au choix UCLouvain	5	22,5	
	LEDUC2001	S3 Cours au choix UCLouvain	S3 Cours au choix UCLouvain		30	
				60		

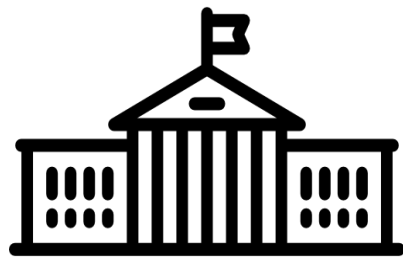
2. Les situations intermédiaires



« In 1904, John Dewey noted a gap between theory and practice in teacher education »
(Korthagen, 2010)



2. Les situations intermédiaires



Incompatibilité de nature, entre les connaissances produites
par les centres de formation et celles produites par le terrain

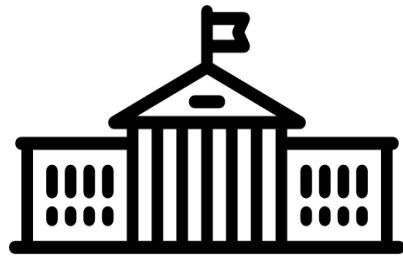
(Vanhulle, 2012)

« D'un côté, la formation stimule les capacités cognitives indexées à des démarches scientifiques, en produisant des discours de type académique orientés vers des formes d'objectivation du réel, nécessairement réductrices. »

« De l'autre côté, l'apprentissage professionnel dans l'activité stimule un rapport aux autres, à la réalité du terrain, ancrée dans la subjectivité des expériences singulières des stagiaires, diluée dans des contextes localisés, fragmentée dans des myriades de menus faits. »

(Vanhulle, 2012, p.172)

2. Les situations intermédiaires



Incompatibilité de nature, entre les connaissances produites
par les centres de formation et celles produites par le terrain

(Vanhulle, 2012)

Aux points de vue cognitifs, didactiques et identitaires

(Veillard, 2025)

Renforcée par la scission des espaces et des temps de formation

(Serres & Moussay, 2014)



2. Les situations intermédiaires



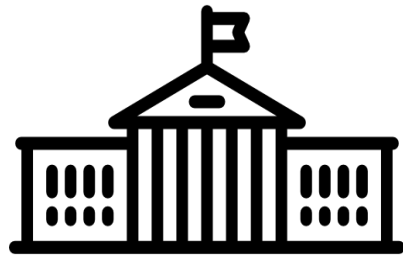
Paradoxe de l'alternance

Assurer un caractère **intégratif** à une formation qui repose sur la **dichotomie intrinsèque**, bipolaire, perçue et/ou réelle, des savoirs et des lieux de formation dans lesquels elle est censée se déployer

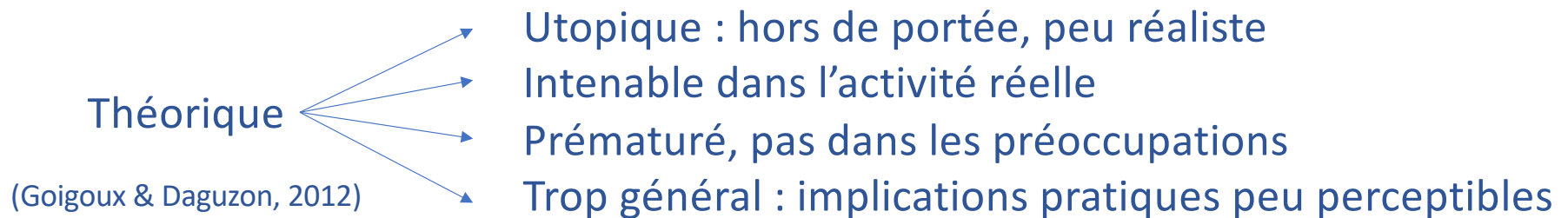
(Serres, 2006; Serres & Moussay, 2014, Veillard & al. 2024)



2. Les situations intermédiaires



Quelques nuances



Des formes différentes des mêmes connaissances

(Veillard & Métral, 2025)



2. Les situations intermédiaires



Des difficultés

La difficulté intrinsèque à mobiliser adéquatement
les savoirs à et pour enseigner en contexte

(Vanhulle, 2012)

L'efficacité de leur intégration est bien souvent laissée à la
responsabilité des formés

(Serres & Moussay, 2014)



2. Les situations intermédiaires

Encadrer les stagiaires en responsabilité : quelles pratiques pour un accompagnement effectif ?

37^e COLLOQUE
DE L'ADMEE-
EUROPE

BIENNE
HAUTE ÉCOLE
PÉDAGOGIQUE

Ruben Calhas Lopes, UER AGIRS, HEP Vaud

Mélanie Crausaz, UER AGIRS, HEP Vaud

Léna Savioz, étudiante en Master, UNIL-HEP Vaud

MS1

"On nous donne des outils mais on ne nous apprend pas à les utiliser. C'est comme montrer la scie sans couper une planche."
(Nathan)

"En [didactique du] français, c'est sur la lune. Ça n'a rien à voir avec ce qu'on fait [sur le terrain]." (Tamara)

"La didactique c'est carrément super utile. (...) Après, il y a des modules qui sont beaucoup plus théoriques, dont on peine à faire des liens, même si en séminaire on nous force, disons, par la consigne qui nous est donnée. C'est tout avec des pincettes et c'est difficile de mettre en pratique." (Dora)

2. Les situations intermédiaires



Une zone d'ombre

« **Peu de recherches empiriques** permettent de **rendre compte** avec finesse **des situations et des pratiques** mises en place concrètement dans les cursus pour former et accompagner les apprenants lors des transitions et les aider à développer des compétences professionnelles »

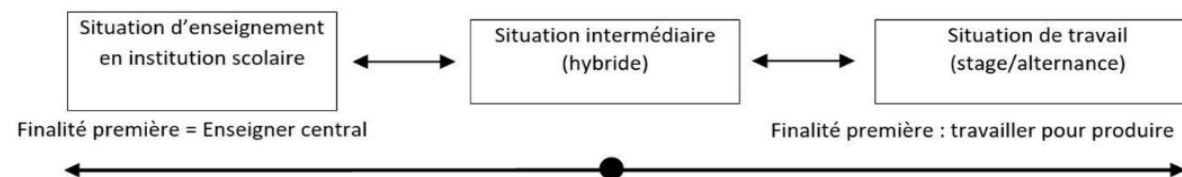
(Veillard & al. 2024, p.6)

2. Les situations intermédiaires



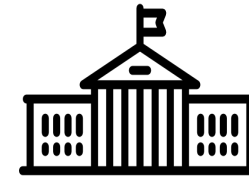
Les situations intermédiaires

Figure 1 : Principe d'une situation intermédiaire (adapté de Zitter et Hoeve, 2012).
Figure 1: Principle of an intermediary situation (adapted from Zitter and Hoeve, 2012)



2. Les situations intermédiaires

Les situations intermédiaires



Définition

Principes

Formateurs

Apprenants

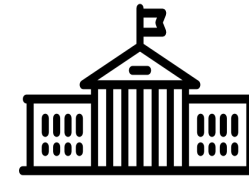
Processus

Une **situation intermédiaire** est définie comme
une **situation d'interface**
entre les enseignements **scolaires ou universitaires**,
et les périodes d'apprentissage en **milieu professionnel**

(Veillard & al., 2024)

2. Les situations intermédiaires

Les situations intermédiaires



Définition

Principes

Formateurs

Apprenants

Processus

1. Considérer **spécificité et complémentarité** des modalités d'enseignement dans les deux milieux
2. Importance de **créer des occasions de mises en relation** entre les différentes expériences d'apprentissage
3. **Hybridité** des SI : emprunts aux différents milieux
4. **Pluralité des formes** possibles des SI
5. Positionner les SI de façon **pertinente dans le curriculum de formation**
6. Capacité des formateurs.rices comme **acteurs-frontières**
7. Créer des **conditions institutionnelles et organisationnelles favorables**

2. Les situations intermédiaires

Les situations intermédiaires

Définition

Principes

Formateurs

Apprenants

Processus

- **Acteur-frontière** ou interface
- Connaissance **à la fois** des contextes professionnels et des curricula de formation
- **Rôle complexe**
 - pragmatiser des savoirs scientifiques et techniques
 - travailler la dialectique entre action située et pratiques plus générales ;
 - partager ses expériences de travail avec d'autres, les comparer pour se réassurer, infléchir ses missions et réfléchir à leur cohérence avec un projet de formation et d'insertion ;
 - s'affronter à une complexité sociotechnique inédite et apprendre à la gérer ;
 - élargir ses représentations sur un métier ou des activités professionnelles en les questionnant dans un autre contexte professionnel ;
 - développer des compétences langagières de description de ces situations et des capacités réflexives sur son action

-...

(Veillard & al., 2024)

2. Les situations intermédiaires

Les situations intermédiaires



Définition

Principes

Formateurs

Apprenants

Processus

- « S'adapter au fonctionnement de chaque type de situation »
- « Être en capacité de mettre en relation ces deux expériences d'apprentissage pour les intégrer dans un processus de développement de compétences complexes »
- Difficulté à produire seuls les transferts
- Friands de SI
- Veulent de l'harmonie
- Doivent y voir de l'intérêt

(Veillard & al., 2024; Veillard, Métral & Masson, 2024)

2. Les situations intermédiaires

Les situations intermédiaires



Définition

Principes

Formateurs

Apprenants

Processus

- **Explicitation :**
 - rendre compte des actions d'un.e acteur
 - au-delà de la seule logique descriptive
 - au-delà des formes prescriptives
 - logique de prise de conscience de phénomènes en jeu dans la situation
- **Axiomatisation :**
 - degré d'abstraction ou de généralisation supérieures
 - passe par une sorte d'épure vers ce qui est pertinent
 - vers une forme théorisée de la connaissance
- **Pragmatisation :**
 - mouvement inverse aux deux premiers
 - transposition de savoirs théorisés ou savants en ressources pour l'action

3. La vidéoscopie comme situation intermédiaire ?

Toute modalité de formation initiale ou continue mobilisant des extraits vidéo pour observer, interpréter, analyser, évaluer, échanger et ainsi contribuer à l'appréciation, voire à la transformation potentielle de l'activité professionnelle individuelle ou collective

(Ria, 2025)



3. La vidéoscopie comme situation intermédiaire ?

En augmentation depuis une dizaine (vingtaine) d'années (Gaudin & Flandin, 2018)

- Observation moins contraignante que l'observation authentique :
 - Trace permanente à voir et revoir sans contrainte temporelle
 - Artefact de pratique qui rapproche les milieux de formation
- Progrès technologiques :
 - Passage au numérique
 - Développement des outils de capture, de stockage et de traitement
- Justification institutionnelle :
 - Promotion européenne de l'alternance et de la réflexivité => ressources
- Développement et promotion de l'analyse de l'activité dans la formation des enseignants :
 - Contexte francophone : Néopass@ction est une ressource ordinaire du paysage français de formation des enseignants (Ria, 2019)

3. La vidéoscopie comme situation intermédiaire ?

Une typologie en six usages : la vidéo comme objet de

- **compréhension** : un formateur explique
- **mémorisation** : visionnage répété et points de fixation (pauses, répétition)
- **mise en action** : explication d'un protocole
- **analyse** : analyse du contenu
- **positionnement** : jugement instrumenté (critères a priori) ou non instrumenté (critères personnels)
- **création** : faire soi-même une vidéo

(Laduron & Rappe, 2019)

Une autre typologie en six objectifs

- Montrer des exemples de “bonnes” pratiques professionnelles
- Montrer des situations professionnelles typiques
- Analyser une diversité de pratiques professionnelles sous différentes perspectives
- Stimuler la réflexion personnelle
- Guider/coacher l'enseignement
- Évaluer les compétences

(Gaudin & Flandin, 2014)

“Cependant, rares sont les dispositifs de vidéoformation
faisant appel à un seul de ces usages”.

(Flavier, 2021)



3. La vidéoscopie comme situation intermédiaire ?

Les natures des expériences en vidéoformation :

- **l'immersion** (mimétique ou sensorielle) est “caractérisée par une **attention soutenue** (...), une forte implication”
- **la résonance** (ou amorçage observationnel) est “décrite comme un ‘**voir en écho**’, une actualisation-synchronisation de préoccupations, une connexion vécue (...) entre sa propre activité et celle observée
- **l'expérience par procuration** (vicariante ou fictionnelle) : “vivre la situation observée ‘**à la place**’ de l'autre, **en empathie**, comme s'il la vivait lui-même”

(Gaudin et al., 2018, p.40)



3. La vidéoscopie comme situation intermédiaire ?

Bénéfices sur :

- **Investissement** dans les activités proposées (en raison du caractère authentique) (Gaudin & Flandin, 2014)
- Développement de **l'identité professionnelle** par les échanges avec les pairs, le formateur et la vidéo + ouverture vers partages ultérieurs avec collègues (Hamel & al., 2018)
- Développement de **compétences professionnelles** :
 - Vision professionnelle (Sherin & al., 2024) :
 - attention sélective/observation (*discrimination dans un environnement multidimensionnel, simultané et complexe*)
 - raisonnement/cognition/analyse/réflexivité (*décrire, interpréter, envisager des conséquences ou des alternatives*) (Sherin & al., 2024; Flandin & Gaudin 2014)
 - Acquisition d'habiletés spécifiques (Viau-Guay & Hamel, 2018) / de gestes techniques et procéduraux (Flavier, 2021)
 - Réinvestissement dans les pratiques de classe (moindre mesure) (Gaudin & Flandin, 2014)

4. Le projet Néopass Stages : historique

Filiation avec Néopass@ction (Ria & Leblanc, 2011)

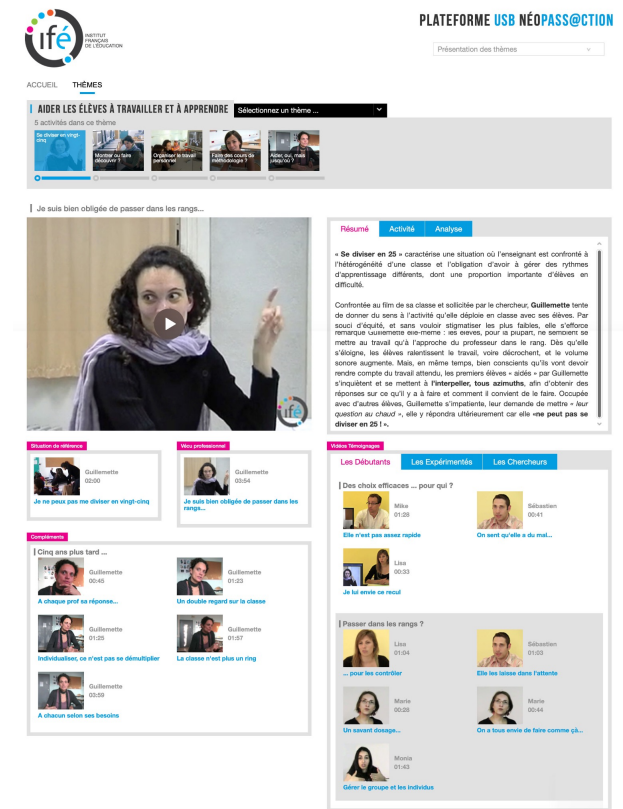
- Approche activité
- Analyse du travail réel
- Autoconfrontation
- Pairs-novices-experts
- (Se) reconnaître - déculpabiliser - (se) transformer



Contexte belge

- Formation professionnalisante
- 3 ans HEP / 4 ans (HE + Universités)
- Alternance

=> Souligner la dimension longitudinale



4. Le projet Néopass Stages : objectifs

- 1/ Décrire et modéliser **les trajectoires de professionnalisation d'étudiant.es stagiaires en enseignement** sur la base d'exemples d'**activités ordinaires de stage**
- 2/ **Construire collectivement** et tester des **ressources et des dispositifs** de formation susceptibles de favoriser **la compréhension et la transformation soutenable de l'activité** de ces étudiant.es
- 3/ Evaluer **les effets sur les pratiques** des étudiant.es et des formateur.rices d'enseignant.es.



5. Le projet Néopass Stages : cadres de référence

Perspective non déficitaire
(Malo, 2011)

Parti pris de

- ne pas considérer le stagiaire “**en creux**”, en référence à l’expert
- considérer
 - les **ressources** du stagiaire
 - leur **mobilisation**
 - leurs **transformations**

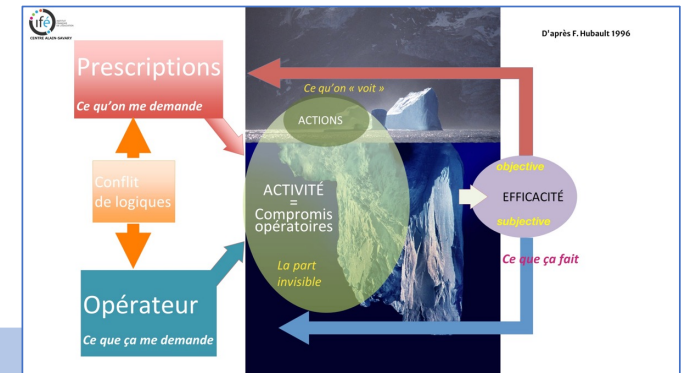
⇒ Postuler la **cohérence** de son activité



5. Le projet Néopass Stages : cadres de référence

Perspective non déficitaire
(Malo, 2011)

Analyse de l'activité
(Durant, 2017)



- Perspective **subjective** de l'acteur au **travail**
- **Écart prescrit/réel** ⇒ **Réappropriation** du prescrit par l'acteur
- Analyse de la **tâche** et de la **manière dont l'acteur s'y prend** pour la réaliser (Yvon & Saussez, 2010)
- Partie **visible** (actions) vs **invisible** (délibérations, pensées, émotions, compromis)
- Efficacité **objective** et efficacité **subjective**

(Hubault, 1996)

5. Le projet Néopass Stages : cadres de référence

Perspective non déficitaire
(Malo, 2011)



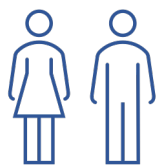
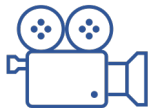
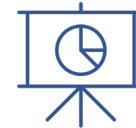
Analyse de l'activité
(Durant, 2017)

Cours d'action

(Theureau, 2006, Poizat & al., 2023)

- Il existe un **couplage structurel asymétrique** entre un acteur et la situation dans laquelle il est plongé
- L'activité est un **enchaînement d'unités sémantiques** perçues ou créées par cet acteur qui vit une expérience
- Cette expérience est **communicable à un interlocuteur** moyennant des conditions favorables (**autoconfrontation**) (Theureau, 2010)
- Analyser le récit de cette expérience par **déconstruction et reconstruction** du discours (Durand, 2008) permet de **rendre compte de l'histoire** des interactions et de la **construction des apprentissages** (Serres, 2006)

5. Le projet Néopass Stages : méthodologie



6. Obj 1 - Comprendre les trajectoires de professionnalisation



Claire
(nom d'emprunt)

Étudiante institutrice primaire

Filmée 5 fois sur trois ans + autoconfrontations



6. Obj 1 - Comprendre les trajectoires de professionnalisation



Deuxième année
Premier stage

Le nom commun

« Je n'arrive pas à leur faire dire ce que je voudrais qu'ils disent »

Phrase précise mais pas préparée à leur faire dire

Deuxième année
Deuxième stage

L'accord du participe passé

« A un moment, je me rends compte que ça peut pas tomber du ciel. Je dois les aider. Je leur donne pas la réponse, mais je leur donne des indices »

Heureuse quand la règle est énoncée

Troisième année
Premier stage

Les doubles

« Qu'est-ce qu'on a appris dans les ateliers ? »

Troisième année
Dernier stage
(Bilan)

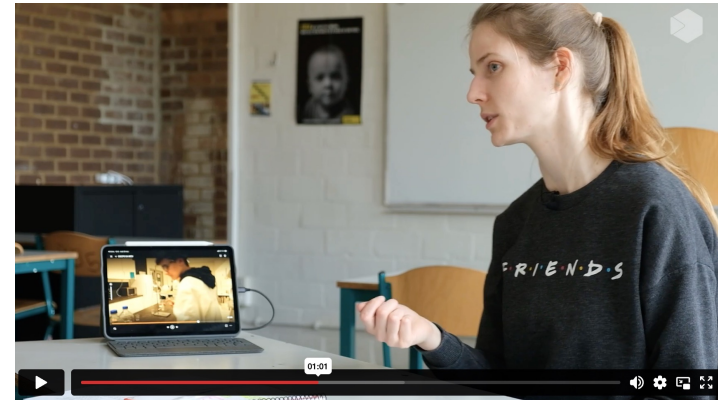
« J'ai revu ma vidéo de deuxième année, je me suis détestée »

« Mais si je revois cette vidéo dans un an, je dirai : Oh la la, qu'est-ce que j'ai fait ?! »

7. Obj 2 - Construire des ressources : des capsules



Situations de référence



Autoconfrontations



Experts



Bilans

7. Obj 2 - Construire des ressources : un site

The screenshot shows the homepage of the NEOPASS STAGES PRIMAIRE website. The header includes the logo and navigation links: VIDÉOS, SCÉNARIOS, VIDÉO ALÉATOIRE, PROJET, and PUBLICATIONS. A user is logged in as 'MY NEOPASS'. The main banner reads: 'Bonjour ! Plus de 300 vidéos à votre disposition !' with a subtext 'Trouvez celle qui vous intéresse'. Below the banner, a filter section on the left titled 'Filtres' shows 'Mise au travail' with three options: 'Obtenir l'attention', 'Susciter l'intérêt', and 'Donner la consigne'. The main content area shows a video thumbnail titled 'Les types de phrases' with a duration of 5m 45s. The video description states: 'Axe enseignant/contenu - Experts', 'Stagiaire : Laurence', 'Bloc : 1', 'Quadril : 1', 'Discipline : Français'. The text below the video says: 'Dans cet extrait, une didacticienne experte du français commente la leçon sur les types de phrases de Laurence en B1. Elle explique qu'en français l'enseignant est lui-même un modèle langagier et'.



The screenshot shows the homepage of the NEOPASS STAGES SECONDAIRE website. The header includes the logo and navigation links: VIDÉOS, SCÉNARIOS, VIDÉO ALÉATOIRE, PROJET, and PUBLICATIONS. A user is logged in as 'MY NEOPASS'. The main banner reads: 'Bonjour ! Presque 200 vidéos à votre disposition !' with a subtext 'De nouvelles vidéos et des scénarios pédagogiques viendront enrichir la plateforme dans les semaines à venir. Restez connectés pour découvrir ces ressources prochainement !'. Below the banner, a filter section on the left titled 'Filtres' shows 'Préoccupations typiques' with three options: 'Entrer en classe', 'Gérer l'attention des élèves', and 'Susciter l'intérêt des élèves'. The main content area shows a video thumbnail titled 'La lettre' with a duration of 5m 42s. The video description states: 'Axe enseignant/contenu - Experts', 'Stagiaire : Marjorie', 'Année : 2', 'Stages : 1', 'Discipline : Français'. The text below the video says: 'Marjorie nous exprime qu'elle se sent plus à l'aise à mesure qu'elle enseigne, et qu'elle peut se'.



<https://neopass-stages.be>

7. Obj 2 - Construire des dispositifs : cours d'Analyse des pratiques

Objectifs :

Au terme de l'UE, l'étudiant.es sera capable de :

- **Décrire, interpréter et évaluer une situation de classe** documentée sous forme de vidéo, à l'aune des référents théoriques travaillés au cours
- **Projeter ses réflexions sur sa pratique professionnelle**
- Mobiliser la démarche d'analyse travaillée au cours
- Mobiliser les concepts travaillés au cours :

Pour définir notre cadre de travail

Perspective non déficitaire (Malo, 2011)
Analyse de l'activité (Hubault, 1996)

Pour cadrer notre démarche d'analyse

Décrire
Interpréter
Evaluer
Projeter (Muller & Lussi Borer, 2016; Gaudin, à paraître)

Pour outiller les analyses

Faire la classe (Saujat, 2004)

Les dimensions des situations de classe (Doyle, 2006)

Les processus de conduite de classe (Bourbao, 2010)

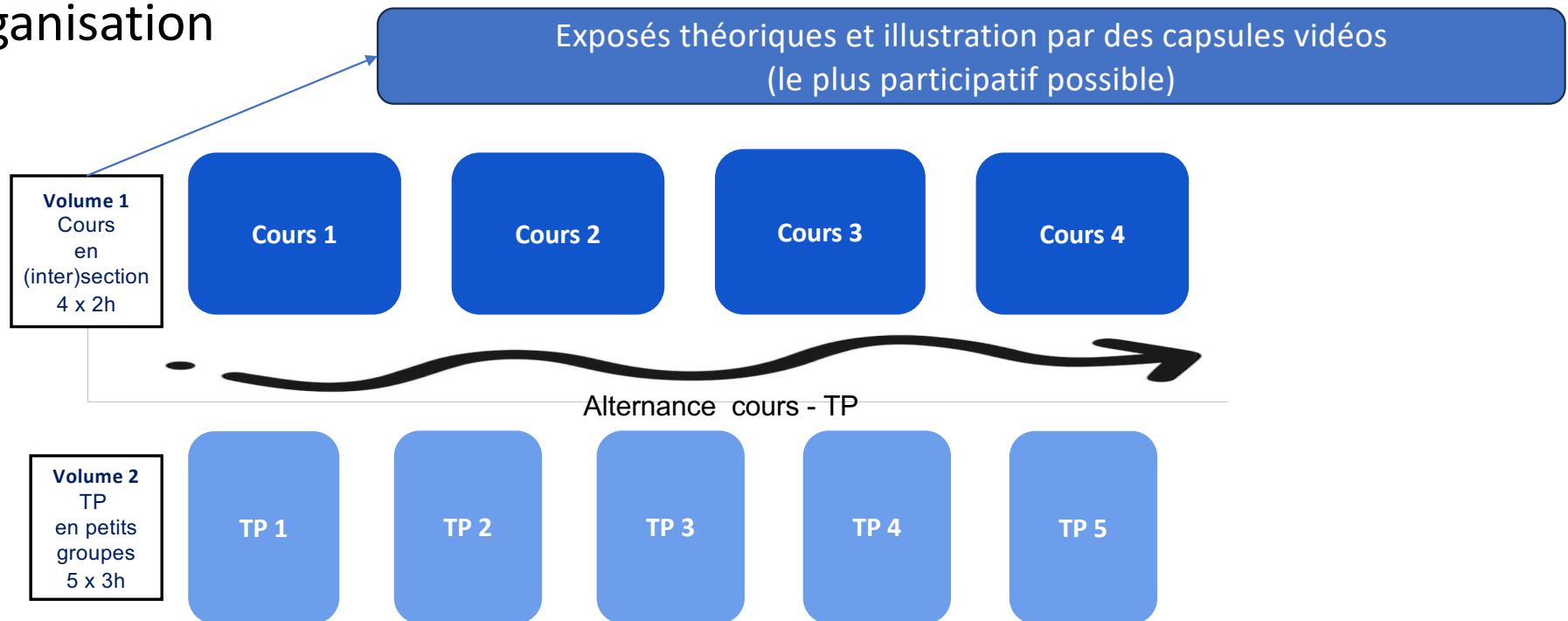
Les gestes et postures professionnels (Bucheton & Soulé, 2009)

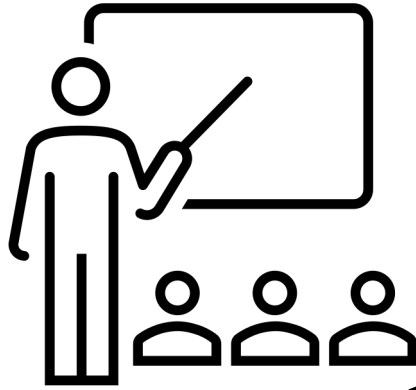
Les micro-gestes (Duvillard, 2017)

Les expériences situées d'apprentissage (Blondeau, sous presse)

7. Obj 2 - Construire des dispositifs : cours d'Analyse des pratiques

Organisation





Volume 1



1. Fanny (0'00' – 1'10'')



2. Marie



3. Laurence (0'32' – 2'09'')

- **Contrôle**
- **Contre-étayage**
- **Accompagnement**
- **Enseignement**
- **Lâcher-prise**
- **Magicien**



4. Marie (0'00'' – 1'31'')



5. Prof 2 (4'05'' – 5'26'')



6. Adel (1'46'' – fin)



7. Emeline

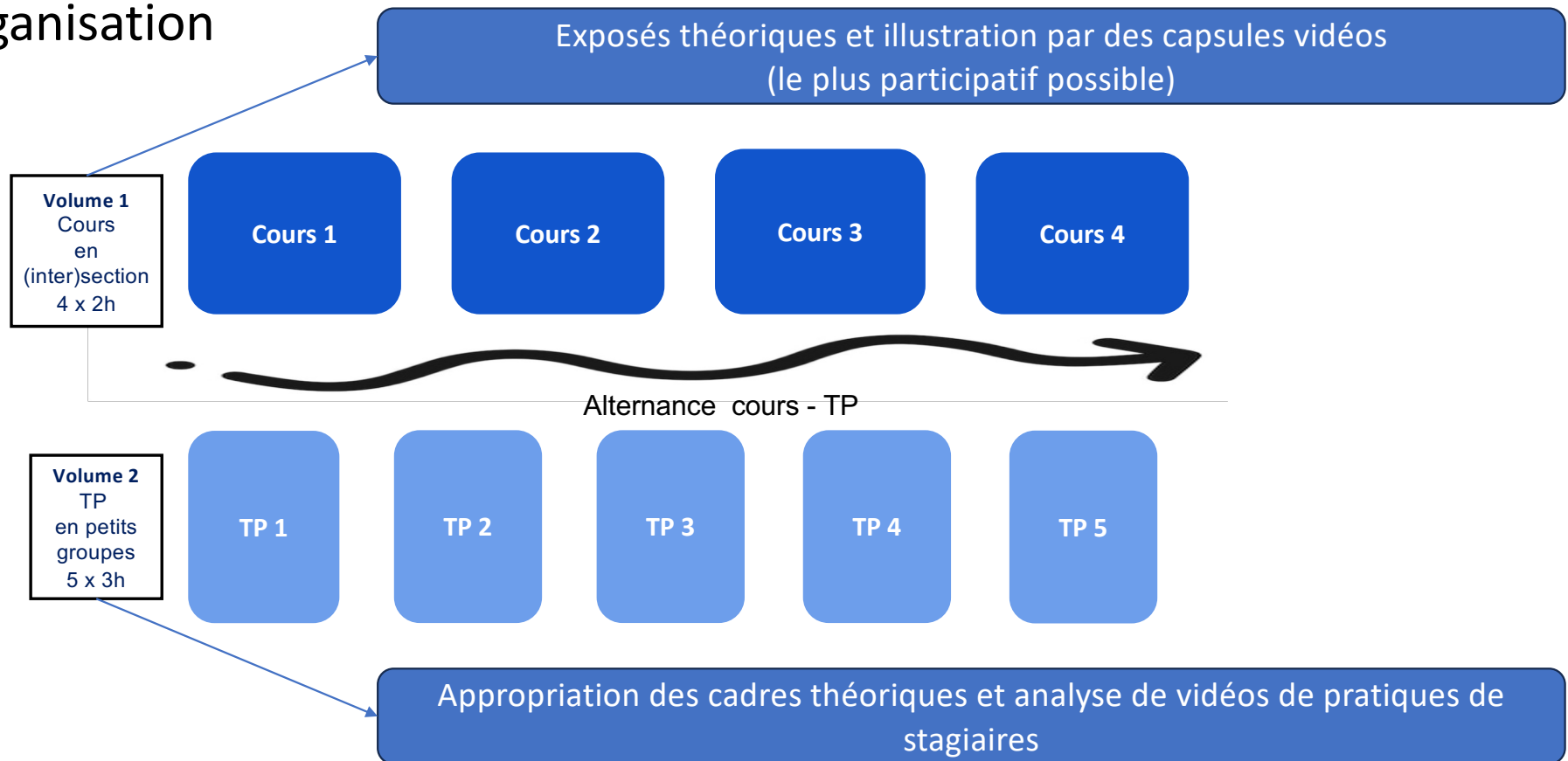


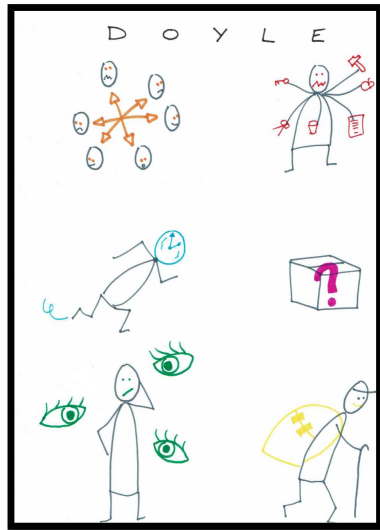
8. Prof 1 (4'38'' – fin)

Postures
(Bucheton & Soulé, 2009)

7. Obj 2 - Construire des dispositifs : cours d'Analyse des pratiques

Organisation





Cartere à distribuer pour répartir de manière aléatoire dans le groupe les dimensions de Doyle à observer de manière privilégiée		
<p>Parmi les 5 dimensions de Doyle (2006), observe surtout ces deux-ci :</p> <p>Multidimensionnalité Historicité</p>	<p>Parmi les 5 dimensions de Doyle (2006), observe surtout ces deux-ci :</p> <p>Simultanéité Historicité</p>	<p>Parmi les 5 dimensions de Doyle (2006), observe surtout ces deux-ci :</p> <p>Imprédictibilité Historicité</p>
<p>Parmi les 6 dimensions de Doyle (2006), observe surtout ces deux-ci :</p> <p>Public Historicité</p>	<p>Parmi les 6 dimensions de Doyle (2006), observe surtout ces deux-ci :</p> <p>Immédiateté Historicité</p>	<p>Parmi les 6 dimensions de Doyle (2006), observe surtout ces deux-ci :</p> <p>Immédiateté Imprédictibilité</p>
<p>Parmi les 6 dimensions de Doyle (2006), observe surtout ces deux-ci :</p> <p>Multidimensionnalité Immédiateté</p>	<p>Parmi les 6 dimensions de Doyle (2006), observe surtout ces deux-ci :</p> <p>Simultanéité Immédiateté</p>	<p>Parmi les 6 dimensions de Doyle (2006), observe surtout ces deux-ci :</p> <p>Imprédictibilité Multidimensionnalité</p>
<p>Parmi les 6 dimensions de Doyle (2006), observe surtout ces deux-ci :</p> <p>Public Immédiateté</p>	<p>Parmi les 6 dimensions de Doyle (2006), observe surtout ces deux-ci :</p> <p>Public Imprédictibilité</p>	<p>Parmi les 6 dimensions de Doyle (2006), observe surtout ces deux-ci :</p> <p>Simultanéité Multidimensionnalité</p>
<p>Parmi les 6 dimensions de Doyle (2006), observe surtout ces deux-ci :</p> <p>Multidimensionnalité Public</p>	<p>Parmi les 6 dimensions de Doyle (2006), observe surtout ces deux-ci :</p> <p>Simultanéité Public</p>	<p>Parmi les 6 dimensions de Doyle (2006), observe surtout ces deux-ci :</p> <p>Imprédictibilité Public</p>



Volume 2

Décrire – Interpréter – Evaluer - Projeter

Décrire – Interpréter – Evaluer - Projeter

Description « objective »

Comprendre la perspective subjective des stagiaires

- Efficacité objective et subjective
- Gains et pertes des actions posées

Emission d'hypothèses sur l'agir des stagiaires

- Discussion avec les pairs
- « Discussion » avec les stagiaires via l'autoconfrontation
- Mobilisation des cadres théoriques pour analyser

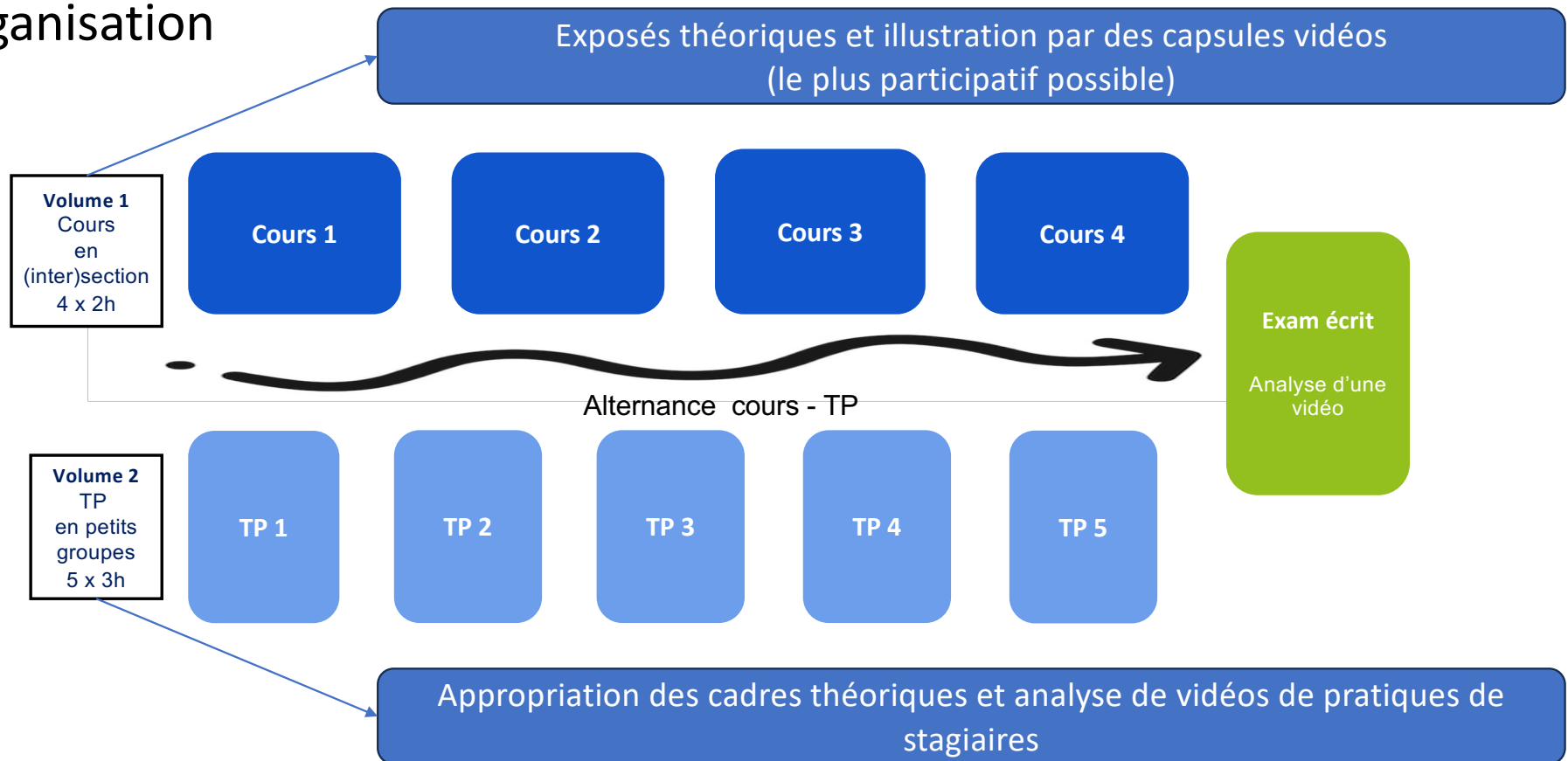
Ramener à sa pratique

- En quoi avoir analysé l'activité des stagiaires peut faire de moi un meilleur enseignant ?
- Qu'ai-je appris pour ma pratique
 - De son activité ?
 - De l'analyse de son activité ?

(Inspiré de Muller & Lussi Borer, 2016; Gaudin, à paraître)

7. Obj 2 - Construire des dispositifs : cours d'Analyse des pratiques

Organisation



CONSIGNE: Réalisez un **D.I.E.P.** de la situation d'enseignement projetée.

1. **Décrivez** l'extrait de la situation de référence.
2. **Interprétez** l'épisode décrit selon les trois niveaux : soi, autoconfrontation et deux cadres théoriques (un cadre imposé : Bucheton & Soule (2009) + un cadre au choix).
3. **Évaluez** la situation sous les aspects **objectifs** et **subjectifs** en mettant en évidence les gains et les pertes que vous identifiez.
4. **Projetez-vous** en établissant des **liens** entre votre analyse et votre propre pratique.

TEMPS		ETAPES DE L'EXAMEN
70'	9'	VDO Situation de référence (1/1)
	3'	VDO Extrait à analyser (1/2)
	15'	Temps d'élaboration de la réponse
	3'	VDO Extrait à analyser (2/2)
	10'	Temps d'élaboration de la réponse
	5'	VDO Autoconfrontation (1/2)
	10'	Temps d'élaboration de la réponse
	5'	VDO Autoconfrontation (2/2)
	10'	Temps d'élaboration de la réponse
50'	50'	Finalisation (<i>Projection supplémentaire de la VDO si nécessaire</i>)

Exam écrit

Analyse d'une
vidéo

8. Obj 3 - Evaluer des situations intermédiaires

Deux processus d'évaluation dans notre situation intermédiaire

Les prestations des stagiaires
par les étudiant.es et les formateur.rices

Les analyses produites par les étudiant.es
par les formateur.rices



8. Obj 3 - Evaluer des situations intermédiaires

Qui évalue quoi ?

Pertinence des formateur.ices et étudiant.es à évaluer (dans) les SI ?



Adel (nom d'emprunt)

Agrégation Sciences

2ème stage

4ème secondaire - option sciences

Chimie - Coefficients stoechiométriques



8. Obj 3 - Evaluer des situations intermédiaires



Entrée en classe



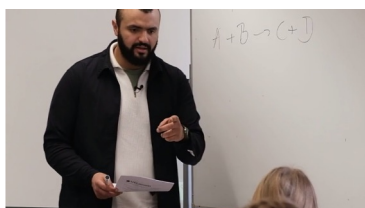
Distribution des doc.



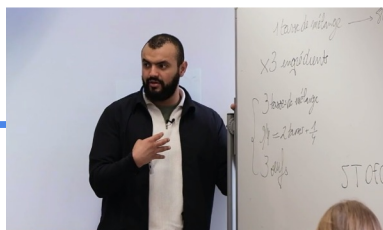
Problème Ipad



Annonce sujet et rappel



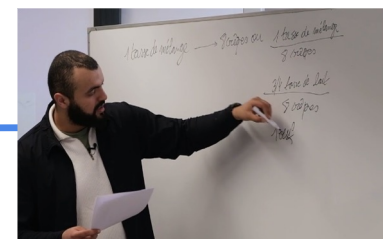
Fait lire définit° stoech.



Lavoisier et conservat°
Dictée



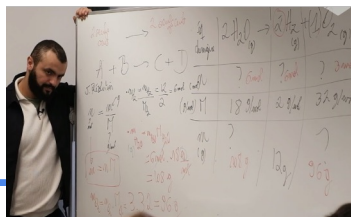
Intro terme stoechiom



Contextualisat° crêpes



"Une méthode assez simple"



Remplit le tableau avec élèves



Devoirs et dernières
recommandations

8. Obj 3 - Evaluer des situations intermédiaires



Adel



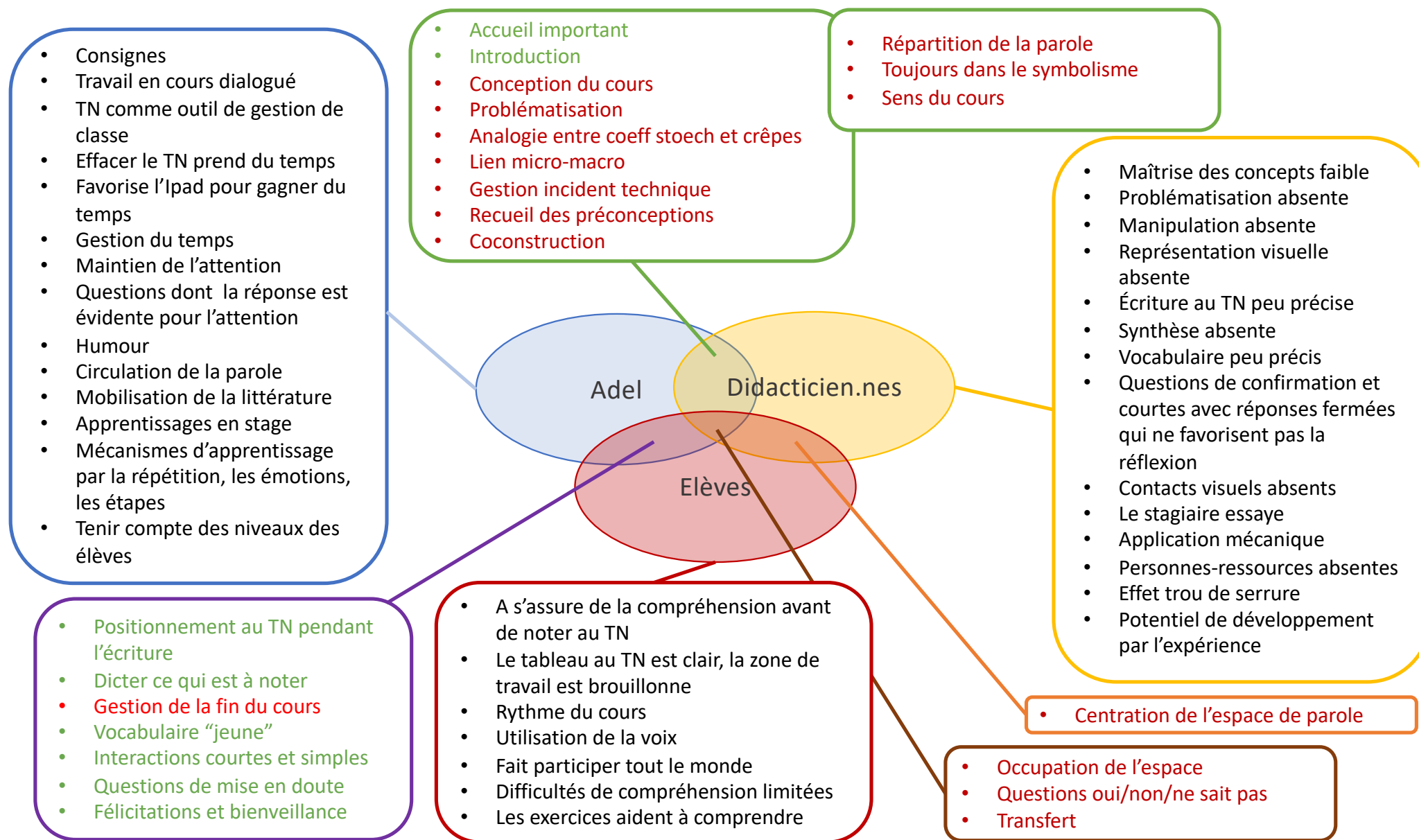
Didactien.nes des sciences



Des maître.sses de stage

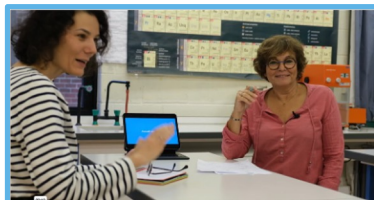
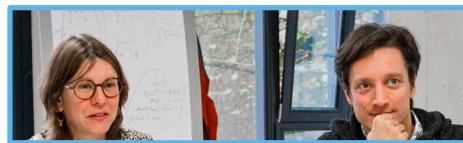


Les élèves



8. Obj 3 - Evaluer des situations intermédiaires

Un exemple :
Conception de l'apprentissage



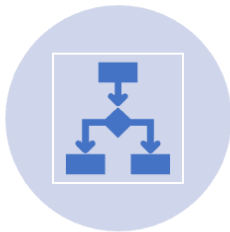
« Et le meilleur moyen de retenir, parfois, c'est de le **répéter**. Certains d'entre eux ont rigolé. Et donc, quand une information est **liée à une émotion**, on est plus apte à la retenir. Découper le problème en sous-étapes, **les réaliser une à une pour que les élèves puissent les refaire ensuite** »

Les élèves sont amenés à appliquer des recettes et pas à voir **le sens** de ce qui est appris, c'est ça qui est le plus dommage, **ils vont rester sur des processus** à suivre et là par la suite, ça va poser problème parce qu'ils vont les appliquer mais sans donner du sens. Le temps alloué à des généralités était prépondérant par rapport à l'idée de mettre les élèves dans **une investigation...**

Tu vois la définition notée, elle **n'est pas construite**. Donc moi je ne sais pas s'il a demandé aux élèves s'ils avaient retenu, s'ils avaient compris, je n'en sais rien, mais ce serait intéressant de savoir [...]. J'ai appris la recette pour faire le problème donné. Et puis quoi ? Si j'ai un problème un peu différent, tu vois, **un transfert, est ce qu'ils auront compris ?**

En tout cas cette année, les problèmes de stœchiométrie en chimie, il y a quasiment que ça. Et [...] j'ai pas eu de mal à faire le passage en 5ème parce que **j'avais bien appris en 4ème**. Et du coup c'est en partie grâce à lui. [...] donc ça prouve **qu'il a quand même réussi à bien donner cours et bien faire comprendre**

9. Conclusion



QUELS OBJETS SONT
ÉVALUÉS ?



QUI (CO)ÉVALUE ?



QUELLE ÉVALUATION ?



QUELS CHANGEMENTS
APRÈS UNE ÉVALUATION ?



9. Conclusion



QUELS OBJETS SONT
ÉVALUÉS ?

Vidéos

Déplacement de la performance des stagiaires vers la compréhension de leur perception de la situation

~~C'est bien / C'est mal~~



Qu'est-ce qui a poussé les stagiaires à agir de la sorte ?
Qu'est-ce que les stagiaires gagnent ou perdent à agir de la sorte ?
Quelles alternatives possibles ? Avec quels gains et pertes ?

Examen

Comprendre la logique et la cohérence interne du raisonnement posé par les étudiant.es sur une situation professionnelle de pair.e

L'analyse d'une situation professionnelle est une situation professionnelle en soi, nourrie par la perspective intrinsèque de l'acteur qui analyse

9. Conclusion



Vidéos

Des pair.es étudiant.es/stagiaires

QUI (CO)ÉVALUE ?

Examen

Des formateur.ices issus

- du terrain et
- de la formation (continuée) des enseignants

Formés à

- La vidéoformation
- L'analyse de l'activité

Dans un dispositif co-construit



9. Conclusion



QUELLE ÉVALUATION ?

Deux objets :

- Prestation des stagiaires (de leurs points de vue)
- Dans une enquête sur leurs raisons d'agir
- La capacité des étudiant.es à proposer une analyse cohérente de la prestation des stagiaires (Décrire – Interpréter – Evaluer – Projeter)



9. Conclusion



QUELS CHANGEMENTS
APRÈS UNE ÉVALUATION ?

Cadres théoriques

Pour chaque cadre, divers intérêts	Donc ça c'est un peu près comme Doyle. Donc en fait on le sait, mais j'ai pas l'impression que ça nous sert vraiment. Enfin le fait de comprendre que voilà, il y a la simultanéité , oui. Et tout ça on le sait. Mais après au niveau de la pratique, voilà, il faut être conscient de cela pour comprendre que le métier il est compliqué. D'ailleurs je pense, c'est pour ça qu'on l'a vu dès le départ, mais au niveau de la pratique...
Mettre des mots	Ca permet de poser des mots sur des choses. Au final, on apprend des trucs, quand on a les cours de pédagogie, et cetera, on n'arrive pas à toujours a poser des mots dessus et moi je me suis rendu compte que ce cours-ci, ça me permettait de poser les mots et structurer, et vraiment, alors, pouvoir du coup analyser , et me rendre compte que tel élément faisait partie de de tel concept, et alors sur base de ça pouvait me rediriger et réajuster.
Certains cadres à certains moments :	C'est marrant parce que je me rends compte que certains concepts viennent vraiment avant, pendant ou après stage.
- Avant	Bucheton, pour moi, c'est le plus important, parce que, avant d'aller en stage, il m'a permis d'organiser toute ma leçon avec toute ma méthodologie. J'ai à chaque fois pensé « Ah bah voilà niveau étayage, faut pas que j'oublie de faire ça , faut pas que j'oublie de faire des liens, faut pas que j'oublie de faire du tissage, et cetera ». Ça m'a vraiment permis de coordonner toute ma leçon avant d'aller en stage, lorsque je devais préparer une méthodologie. / Bourbao, ça aide à structurer la leçon, à quelle étape je dois faire attention.
- Pendant	Pendant les stages, ce qui m'a été utile au moment même, c'était les gestes et les postures. Bucheton, et alors aussi les micro-gestes de Duvillard, quand je devais réajuster ma voix ou que j'essayais d'attraper le regard des élèves.
- Après	C'est plus sur ma réflexion que j'ai utilisée Doyle.

Recherche menée par l'équipe « Analyse des pratiques »

9. Conclusion



QUELS CHANGEMENTS
APRÈS UNE ÉVALUATION ?

Démarche d'analyse

Utilité perçue :	
- Rien	Je trouve pas que le Diep (...), ça m'a aidé.
- Examen	Le Diep pour moi c'était vraiment l'objectif de l'examen. // Le Diep ça a servi à l'examen, point !
- Pour soutenir la démarche d'analyse dans un autre cours	On doit faire Constat, Analyse, Pistes. Moi, pour le constat du coup, parce que c'est décrire et interpréter, analyser. Moi ça m'a aidé.
- Pour analyser sa pratique, souvent a posteriori	Ca m'a quand même un peu aidé dans mon retour métacognitif de la journée ou bien des fois je ne me sentais pas forcément à l'aise et j'agissais d'une certaine manière avec les enfants. Ca m'a permis, après la fin de la journée, ou sur le temps de midi, quand les enfants étaient en récréation et que j'avais un temps réflexif plus long, ça m'a permis de me dire « voilà pourquoi j'ai agi comme ça. Il s'est passé ça, ça, ça ». J'ai interprété et après je me dis « pourquoi j'ai agi comme ça » et je me mettais dans cette auto-évaluation là et après je me projetais en me disant « ben la prochaine fois, agis de telle manière, ce sera mieux ».
- Pour analyser sa pratique pendant le cours	C'était décrire. Ca, je le faisais dans ma tête, c'est ça. Je me disais OK, là je suis en train de donner cours et je vois deux élèves qui n'écoutent pas. Et ensuite interpréter. Je me disais avant de prendre l'action, je me disais pourquoi est-ce qu'ils n'écoutent pas la leçon que je suis en train de donner et après je prenais l'action et puis évaluer et projeter., j'ai mis des hypothèses et puis. (...) À la fin de la leçon, je me disais pas là ils ont écouté, ça s'est vraiment mieux passé et donc se projeter, la prochaine fois je les mettrai directement à deux places différentes.

Recherche menée par l'équipe « Analyse des pratiques »

9. Conclusion



QUELS CHANGEMENTS
APRÈS UNE ÉVALUATION ?

Prises de conscience

De ses actions	Avant le dispositif, j'ai l'impression que mes actions, je les faisais mais je faisais pas forcément attention à ce que je faisais, elles étaient moins réfléchies.
Des actions des enfants	Avant le dispositif, on prenait pas conscience vraiment de pourquoi les enfants réagissent de telle ou telle manière et que ils écoutent pas, qu'ils participent pas (...). Et justement, après le dispositif, on comprend pourquoi les enfants agissent parfois de certaines manières. (...) avant, j'avais une vision très autocentrée de « moi j'ai donné mon cours », « moi j'ai fait comme ça » et pas « est ce que mes élèves ils ont compris ? »
De l'utilité des concepts théoriques	Moi, ça m'a beaucoup permis d'identifier les concepts. On voyait au cours les concepts théoriques, mais (ça m'a permis) de les raccrocher à des événements concrets parce que c'est vrai que une fois qu'on reçoit la théorie, des fois il y a des événements, je voyais pas du tout dans quel contexte je pourrais les identifier et donc l'analyse des vidéos, ça a vraiment été une aide pour ancrer les concepts. Et ça m'a permis vraiment de mieux les comprendre.

Recherche menée par l'équipe « Analyse des pratiques »

9. Conclusion



QUELS CHANGEMENTS
APRÈS UNE ÉVALUATION ?

Transferts

Vers les stages	Avant le dispositif, j'essayais de mettre en place certaines choses, mais je ne savais pas comment m'y prendre. Et aussi j'enseignais fort par rapport à ce que moi j'avais vécu en tant qu'élève en primaire. Et le dispositif, ça m'a permis de mettre des mots sur certaines choses que je mettais déjà en place, mais ça m'a aussi appris des nouvelles choses, des nouveaux dispositifs qui sont super intéressants
Vers la réflexivité	
- pour l'action	Mais du coup, grâce au cours, je me suis rendu compte que le fait de faire des prépas aussi longues que ce qu'on demande à l'école, ça je ne comprends toujours pas, mais je comprends où on veut nous emmener quant au fait de faire des prépas. Et du coup, moi je sais que quand je fais des prépas, je me concentre plus sur ce qui me sera utile vraiment.
- dans l'action	Une analyse qui a augmenté, donc plus analyser les cas des élèves par exemple. OK, lui je vois qu'il a pas compris, ça se voit à sa tête, il est comme ça, affalé sur son banc. Je vois qu'il a pas compris. A mon tout premier stage en première année, je voyais pas ça.
- sur l'action	Je crois que je fonctionnais à l'instinct, sans vraiment essayer de comprendre. J'avais pas un gros retour, j'avais peut être pas de retour réflexif assez prononcé pour dire : ce que j'ai fait, c'était pas bon
Activités réflexives et auto-évaluations	Et ici de voir comment dans la vidéo, eux, ils s'auto-évaluaient, ça m'a permis de me dire : Ah mais elle a pensé à telle telle et telle chose. Ben moi, quand je m'autoévalue, il faut que je mette à quoi j'ai pensé sur le moment même. Et c'est du coup pour adopter une posture réflexive.
Epreuve intégrée	C'était pendant la préparation de l'épreuve intégrée
Observation	Moi j'ai utilisé ça avant le stage. En fait on a eu des jours d'observation. Et donc pendant mon observation, j'ai décrit lors de cours ce qui s'est passé. J'ai interprété le comportement de certains élèves. J'ai entre guillemets évalué les pratiques de mon maître de stage pour savoir quand il a fait telle chose, ça a bien fonctionné avec ce type d'élèves. Là, il a fait telle chose, ça a pas du tout fonctionné. Et ensuite une fois que j'ai évalué un peu les pratiques de mon maître de stage, ça m'a permis de projeter moi quand je vais être devant cette classe là à quoi je dois faire attention ?

Recherche menée par l'équipe « Analyse des pratiques »

9. Conclusion

En définitive :

- Un cadre que j'ai découvert
- D'une grande richesse
- Met un cadre
 - original, pratique et concret
 - pour la formation et la recherche
 - en répondant au manque d'études de l'alternance, de l'hybridation et du transfert
- Considère la formation par le double prisme d'une double situation de travail :
 - les formateur.ices et les apprenant.es
 - dans les dimensions productives et constructives

Merci à l'équipe Néopass Stages

NÉOPASS STAGES

L'équipe



**Marc
BLONDEAU**

EPHEC Education /
UCLouvain



**François
LAMBERT**

EPHEC Education

depuis 2019



**Catherine
VAN NIEUWENHOVEN**

UCLouvain



**Coryse
MONCAREY**

HELHa

depuis 2022



**Stéphanie
DONDEYNE**

EPHEC Education

depuis 2024

Merci à l'équipe Analyse des pratiques



Joël DESSEILLE



Anouk DUMONT



Alexandra PAUL



Cédric LEDENT



Catherine PARMENTIER



Bernard VANKEIRSBILCK



Eveline ZUANON



**Pascalia
PAPADIMITRIOU**



**Catherine
VAN NIEUWENHOVEN**



France DUFOUR



Bibliographie

- Bourbao, M. (2010). *Peut-on former les maîtres à la conduite de classe ?* Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation., Université de Genève.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3-3), 29-48.
- Calhas Lopes, R., Crausaz, M., & Savioz, L. (2026). *Encadrer les stagiaires en responsabilité : quelles pratiques pour un accompagnement effectif ?* Communication dans le cadre du colloque de l'ADMEE. Bienne. 7-9 janvier.
- Daguzon, M., & Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue française de pédagogie*, 181, 27-42.
- Derobertmasure, A., Duroisin, N., & Demeuse, M. (2020). Réforme de la formation initiale des enseignants en FWB ou « Le pays où l'on n'arrive jamais ».... *La Revue Nouvelle*, N° 7, 17-26.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. Dans C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Éd.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 97-125). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Durand, M. (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. PUF.
- Duvillard, J. (2017). *Ces gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante*. ESF Sciences Humaines.
- Flavier, E. (2021). La vidéoformation. *Savoirs*, N° 55(1), 17-55.
- FWB. (2021). *Décret 02-12-21 modifiant FIE_version consolidée de toutes les bases légales_complet*. <https://drive.google.com/file/d/1llo6fq4jsLIRJ-yldz9hROzgHZcmZim1/view>
- Gaudin, C., & Flandin, S. (2018). Une approche technologique de la recherche sur la vidéo-formation. Dans C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay, & S. Chaliès (Éd.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. 19-30). L'Harmattan.
- Gaudin, Cyrille, Flandin, S., Ria, L., & Chaliès, S. (2014). An exploratory study of the influence of video viewing on preservice teachers' teaching activity: normative versus developmental approaches. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 14(2), 21-50.
- Hamel, C., Viau-Guay, A., Ria, L., & Dion-Routhier, J. (2018). Video-enhanced training to support professional development in elementary science teaching: A beginning teacher's experience. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(1), 102-124.
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? Dans F. Daniellou (Éd.), *L'ergonomie en Quête de ses Principes, Débats Épistémologiques* (p. 103-140). Octares éditions.
- Korthagen, F. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98-106.
- Laduron, C., & Rappe, J. (2019, janvier 18). Vers une typologie des usages pédagogiques de la vidéo basée sur l'activité de l'apprenant. *Colloque Education 4.1 !* <https://orbi.uliege.be/handle/2268/232319>
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage: une dynamique de transformations de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237-255.

Bibliographie

- Muller, A., & Lussi Borer, V. (2016). Initier une enquête collaborative orientée activité : travail du formateur et des formés. *Travail et apprentissages*, 17, 58-80.
- Poizat, G., Flandin, S., & Theureau, J. (2023). Author's reply to the commentaries: Clearing up misunderstandings about the course-of-experience framework and laying the groundwork for future discussions. *Adaptive Behavior*, 31(2), 175-194.
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants: Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF Sciences humaines.
- Ria, L., & Lussi Borer, V. (2025). La vidéoscopie, instrument de professionnalisation? *IPTIC*, 5(1), 62.
- Ria, Luc, & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.
- Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré* [PhD, Université Blaise Pascal, Clermont Ferrand]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00528371/>
- Serres, G., & Moussay. (2014). Activités des formateurs d'enseignants : quelles fonctions pour quels objectifs ? Dans I. Lyon (Éd.), *Chaire UNESCO « Former les enseignants au XXIe siècle »* (p. 1-22).
- Sherin, M. G., Richards, J., & Larison, S. (2024). Professional vision and teacher noticing: looking back and looking forward. Dans A. Gegenfurtner & R. Stahnke (Éd.), *Teacher Professional Vision: Theoretical and Methodological Advances* (p. 29-42). Routledge.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action: analyse sémio-logique: essai d'une anthropologie cognitive située*. Peter Lang.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: Méthode développée*. Octares éditions.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Van der Maren, J.-M., & Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches qualitatives, Hors série*, 7, 42-63.
- Van Nieuwenhoven, C., & Boucenna, S. (2024). «Enseigner ensemble»: Une formation d'enseignants novatrice. *La Revue nouvelle*, 8(4), 46-53.
- Vanhulle, S. (2012). Quand l'activité professionnelle s'invite dans la formation académique: le cas de stages en enseignement. Dans E. Bourgeois & M. Durand (Éd.), *Apprendre au travail* (p. 165-175). Presses Universitaires de France.
- Veillard, L. (2024). Conception des curricula dans les formations professionnelles secondaires. *Diversité*, 204. <https://doi.org/10.35562/diversite.4465>
- Veillard, L., Beaujean, B., de Bisschop, H., Bonnard, C., David, M., David, P., Depret, C., Droyer, N., Loizon, A., Giret, J.-F., Masson, C., Métral, J.-F., Munoz, G., Olry, P., Vadcard, L., & Vilches, O. (2024). *Les situations intermédiaires dans les formations en alternance*. France Compétences. <https://institut-agro-dijon.hal.science/hal-04676335/document>
- Veillard, L., Métral, J.-F., & Masson, C. (2024). Apprendre à porter le regard sur les situations de travail : rôle des processus sémiotiques dans des espaces formatifs hybrides. *Activites*, 21(2), 1-32.
- Yvon, F., & Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Presses de l'Université Laval.

Merci pour votre attention

Des questions ?



<https://neopass-stages.be/videos/>

marc.blondeau@uclouvain.be